

戦後教育思想史における田中耕太郎の教育目的論

——『教育基本法の理論』の考察を中心に——

Kotaro Tanaka's theory on educational aim in history of educational
thought in postwar Japan
Consideration based on the
“Theory of the Fundamental Law of Education”

小 谷 由 美

Yumi KOTANI

(人間社会学部教育学科 学術研究員)

要 約

本稿の目的は、著名な法学者であり、カトリシズムの思想家でもあった田中耕太郎の教育目的論を明らかにすることである。戦後の教育は、それまでの国家主義的な教育の反省の上に、教育の目的を提示してきた。終戦直後においては、教育によって政治・経済・社会体制の再建を図ることに主眼をおいた目的論が主流であったが、経済の発展に伴い、子どもの発達に主眼をおく目的論へ変遷していった。その中で、田中は、カトリシズムの思想家として独自の教育目的論を展開した。その田中の教育目的論は、田中によってその文言が決定された、教育基本法第1条に規定されている「人格の完成」という教育目的において示されたものとする。そこで、本稿では、田中の教育に関する主著である『教育基本法の理論』の考察を中心にして、田中が「人格の完成」という文言によって、表出しようとした教育目的を明らかにした。

[Abstract]

The purpose of this paper is designed to clarify Kotaro Tanaka's theory on educational aim. He was both a prominent jurist and a Catholic thinker. In the postwar education, the purpose of education has been presented on the basis of the reflection on the former nationalistic education. Right after the end of World War II, the mainstream of the theory on education concentrated on rebuilding political, economic, and social systems, but with the economic growth, it has shifted to the growth of children both in mind and body. Under this circumstance, Tanaka, a Catholic thinker, developed unique opinions on the purpose of education. It can be said that his thought was presented in the chapter of “Perfection of Personality”, which was provided in the first Article of the Fundamental Law of Education, drawn up by Tanaka. In this study, I mainly focused on the “Theory of the Fundamental Law of Education” written by Tanaka, and tried to find it clear what the purpose of education meant by his words “Perfection of Personality” is.

はじめに

田中耕太郎（1890年～1974年）は、著名な法学者であり、旧教育基本法第1条「教育の目的」を「人格の完成」とすることを主張した人物である。筆者は、これまでに「田中耕太郎における自然法思想と人格概念」[小谷, 2011]において、田中の自然法思想が、13世紀のトマス・アクィナスの自然法を継承する立場にあることを明らかにした。そして、「田中耕太郎における国家と道徳－自然法における国家と道徳の関係－」[小谷, 2013]では、田中の道徳観が、「道徳の実念論的立場」にあることを明らかにした。本稿は、これらの研究で明らかになった、田中の思想的特質を踏まえ、戦後の教育学において論じられてきた教育目的論と田中の教育目的論を対比させることにより浮き彫りになる、田中の教育目的論の特質を明らかにするものである。

これまで教育基本法における教育目的としての「人格の完成」は、いくつかのパターンによって先行研究で論じられてきた。例えば、戦後の教育改革史研究では、田中が、教育基本法制定時に、教育刷新委員会において教育基本法の教育の目的を「人間性の開発」とすることにほぼ決まっていたものを、「人格の完成」に変更した点に着目し、その過程、及び、変更に至った田中の意図に言及しているものがある¹。また、田中の思想の根底であるカトリックの立場からは、カトリシズム思想を中心に据え、田中の人格概念を考察しているものがある²。そして、教育目的を論じる研究においては、田中の思想とは関わりのない視点で、教育目的としての教育基本法の意義を論じる中で、「人格の完成」の現代的意義が問われているものがある³。

これらのうち、田中の思想研究を目的とした先行研究は、田中の思想的な特質をどのように理解するかが一つの課題となっている。田中は、日本のキリスト者のうちでも数が少ないカトリックの信徒として、戦前戦後を通し活発に発言をした人物である⁴。法学者としては、「国家が定める実定法のみを法と捉える法実証主義」に対し、「法の淵源、即ち、実定法に基礎を与え、実定法の不当な結果を正し、その不正を補充する機能を持つ法として自然法を認める」[田中, 1953: 275] 自然法主義⁵の立場に立つ。田中は、法を「国家に先立って存在する」[田中, 1953: 70] ものだと述べる。何故ならば、田中は、「国家が、自らその存在を主張しようとするならば、国家自体の存在と権利を国家以上のものに求めざるを得ない」[田中, 1953: 71] と考えるからである。そして、田中は、その「国家以上のもの」を「人間がとくに教えられなくても、天賦自然に本能的に知りつくしているところである」「素朴な道徳原理であって社会生活の基礎たるもの」つまり「自然法」だと述べる。[田中, 1953: 57] 半澤孝麿は、著書『近代日本のカトリシズム』で、田中について「多様な人間的諸事象を、自然法という一つの原理に帰する努力を生涯放棄しなかったことは確か」であり「思想的―貫性を生涯維持した」思想家であったと述べている。[半澤, 1993: 178]

本稿は、このような思想的な特質をもつ田中が、戦後の教育目的をいかに捉えていたかを考察するものである。

そこで、まず、戦後の教育目的論をめぐる議論を整理することから始める。次に、田中による教育基本法の解説書であり、教育に関する主著である『教育基本法の理論』（有斐閣、1961）の考察から、田中の教育論の特質を明らかにする。そして、『教育基本法の理論』が出版された時期に着目し、当時の主流であった教育思想と田中の教育思想を対比させ、田中の戦後の教育学に

対する批判を考察する。最後に、それまでの考察から明らかになった戦後の教育目的論とは異なる田中の教育目的論が、カトリシズム思想によってどのように説明されるかを考察し、田中の教育目的論を明らかにする。

1. 戦後の教育目的論をめぐる議論

宮寺晃夫によれば、教育目的とは「『教育された人間』が、どういう状態の人間かを記述した」ものである。[宮寺, 1990: 30] 宮寺は、これまでに唱えられてきた教育目的を、以下のように二つに分類する。

その一つ目は「『教育立国論』型の教育目的」である。これは、「教育の力で政治・経済・社会体制の再建を図ることに主眼を置いた目的」であり、「教育の見地から、社会の機能の全体に目的を付与していこうとする論」である。[宮寺, 1990: 33] 宮寺は、この「教育立国論」の独自の論点が、「教育目的を社会や国家の未来と重ね合わせて定式化しようとする点」にあるが、社会や国家が未来に対する確たる目的を立てられない「不確実性を本質とする」現代社会においては、この教育目的論が、「説得力を持つ可能性は低い」と述べる。また、この目的論が、本来ならば教育を規定する客観条件となるべき社会や国のあり方を、「教育の力で規定し直そうとする」点で、「理想論（観念論）」に近いと述べる。[宮寺, 1990: 33] 例えば、戦後、生産主義教育を提唱した宮原誠一は、当時の日本にとっての最高の課題を「生産の復興と平和擁護」にあるとし、そのために「教育は科学的な生産人をつくる」と述べている。[宮原, 1949, 10: 47] また、新教育運動の中心であったコア・カリキュラム連盟委員長の石山修平は、民主主義的教育理念を理想とし、教育によって形成しようとする人間像として、「自律自由にして個性的であると同時に、連帯責任の負担、社会的統制を承認する人間」を描いた。[石山, 1949, 11: 2] この二つは、ともに、教育目的を社会や国家の未来と重ね合わせて定式化しており、この「『教育立国論』型の教育目的」に分類され则认为る。

もう一方は、「『教育自立論』型の教育目的」である。これは、「『教育立国論』型の教育目的」とは対照的に、教育を他の社会機能とは独立したものとし、「教育にはそれ固有の内在的な価値と目的がある」という考え方である。[宮寺, 1990: 33] 宮寺は、教育固有の価値と目的の例として「『真・善・美』などの文化的な価値、『発達段階に合わせる』などの方法的価値、『中立性や機会均等』などの制度的価値」をあげる。[宮寺, 1990: 33]

「教育自立論」は「教育の自立性の論拠を、教育それ自体の理論と概念の中から引き出す」ことを特徴とする。従って、この教育目的論は、現実の社会や国家とのかかわりで語られるのではなく、「形式的で中立的な定式」で語られるため「不確実性を本質とする」社会に「適合した教育目的」とであると、宮寺は述べている。[宮寺, 1990: 33-34]

しかし、宮寺は、教育に内在的に価値があるとした「教育自立論」においても、「教育が社会的・政治的コンテクストで為されているいとなみである以上」教育に内在するはずの教育の目的に対し、外側から持ち込まれる「恣意性」が排除できないのだと言う。[宮寺, 2000: 67-68]

教育に内在されている価値は、「不確実性を本質とする」社会においては、どのような教育目的をかかげても、実現しがたいと考えられる。更に、宮寺は、「多様な価値が併存すること自体

が価値とされ、個人の内面の自由をゆるすことにも価値が認められる」社会において、「どの価値観とも矛盾しない共通の統一的教育目的」を設定することはできることなのかと述べている。[宮寺, 2000: 59]

宮寺の議論は、教育目的が、社会のあり方と教育の関係に深く関わっていることを示唆している。では、本稿の中心である田中は、教育目的を論じるうえで、教育と社会あるいは国家との関係をどのように捉えていたのだろうか。この点について『教育基本法の理論』を中心に考察する。

2. 田中耕太郎における教育と国家の関係

田中は、教育と国家と法の間を、次のような文章で表わしている。

とくに国家は自己の領域において行われる教育について、それがある程度において自己の管理の下におかれることを要求する。ことに警察国家や法治国家という消極的な国家理念を脱して、文化国家、福祉国家という積極的な理念をかかげてその実現を企図している現代国家の教育に対してもっている要請はまことに大きい。そうしてこの要請は法的な制度及び規定によって実現されるのである。[田中, 1961: 36]

ここで述べられている教育・国家・法の間は、国家の理念が積極的なものであるならば、教育はそれに奉仕し、その実現のために法が機能するという、国家による教育の手段化の一面が見られる。しかし、田中は、戦時期までの国家主義的な教育に対して「顧みるに終戦前のわが教育は久しきにわたって軍国主義や極端な国家主義の重圧によってなやまされ、歪められていた」[田中, 1961: 序5] と述べていることから、引用文には、国家による手段化とは異なる三者の関わりが想定されていると考えられる。まずはこの点について考察してみる。

別のところで田中は、「教育が国家や政治と無関係であることは考え得られない」と前置きをしたうえで、戦時期までの国家主義的な教育においては「教育が誤った国家目的に奉仕することに終始し、さらに教育の方法に批判の余地があったことに問題があった」と述べている。[田中, 1961: 28] ここで留意しなければならないのは、この国家主義あるいは軍国主義が、当時の政治形態あるいは政治的なイデオロギーであったということである。ここでは、田中が、国家主義・軍国主義という当時の日本における政治形態と、そこに追従した教育目的を批判していると考えるのが妥当であろう。そして、このような批判が、戦後の民主化政策による民主主義・平和主義を、取りも直さず良いものとして教育の分野に持ち込んだのである。しかし、田中は、戦後、民主主義教育が盛んに提唱されたことについて、それによって「教育と民主主義との関係が概念的に不明瞭になってきた」と述べる。[田中, 1961: 34] なぜなら、田中は、戦後、否定されてきた戦前の国家主義軍国主義の教育を「民主主義の理念で置き換えたところに、新しい教育の理念が存在するわけではない」と考えるからである。[田中, 1961: 34] 田中は「国家主義的教育の誤りは、教育に対する政治の優越である。もし民主主義を以て教育の理念とするならば、同じく政治の優越の意味において同じ誤謬を繰り返すことになる」とも述べている。[田中,

1961：34-35] つまり、ここでは、田中によって国家あるいは政治と教育の関係が原理的に問われているのである。そしてその背後には、カトリック的な思想があると考えられる。では、カトリックにおいて国家あるいは政治と教育の関係は、どのように考えられているのだろうか。この点について、荒木慎一郎によって、田中が、人格概念を形成する過程で影響を受けたことが明らかにされているカトリック哲学者ジャック・マリタン⁶ (Jacques Maritain 1882～1973) の考えに依拠して考えてみる。マリタンは、「政治団体と国家が明瞭に区別されない結果、国家という語が政治団体という語に取って代わろうとする傾向にある」現代社会は、「国家を全体とみなす専制主義的国家観に通じる」と言う。[マリタン, 1951：邦訳 12, 17] マリタンは、この傾向を排除するために「国家と政治団体とを明瞭に区別しなくてはならない」と言う。[マリタン, 1951：邦訳 12] 田中が、不明瞭になったと言う教育と政治形態の関係について言及するためには、まず、このマリタンの政治思想に依拠し、国家と政治の関係を明らかにすることが必要であると考えられる。

マリタンは、政治団体と国家を次のように区別する。「政治団体は、具体的にかつ全面的に人間的な現実性であり、具体的にかつ全面的に人間的な善、所謂共同善⁷を目指している」一方、「国家は、政治団体の一部で、特に法の維持・共同の福祉と公共の秩序との促進・公務の処理を担当する部分に過ぎない」。つまり、「国家とは、政治団体に従属していて、自己の権利あるいは自己のためにではなく、ただ共同善により、共同善の必要とする範囲において最高の権威を与えられている政治団体の部分もしくは道具とみなされるのである」。マリタンは、これを「真の意味で政治的な国家観念を基礎づける『道具論』的理論と名付けてもよいであろう」と述べている。[マリタン, 1951：邦訳 15-17]

このマリタンの「道具論」的理論によると、国家は、政治団体が目指す共同善の実現のためにのみ、政治団体の道具となることになる。従って、先の引用文については、田中が言う「文化国家・福祉国家という積極的な国家理念」が、共同善と認められれば、国家は、その実現のための道具となり得る。そうであれば、国家主義あるいは民主主義といった政治形態も、共同善であるかについての証明が必要になる。国家主義や軍国主義は、その歴史的経緯から見ると共同体としての普遍的価値をもつとみなすことはできないであろう。では、民主主義はどうか。例えば、デューイは、民主主義を単なる政治の様式とはせず、「社会的なまたは個人的な一つの生き方」とみなすため [上野, 2010：14], 民主主義は、共同善となり得る可能性がある。しかし、例えば、ハンス・ヨナスは、マルクス主義を、「技術による自然支配というユートピア主義に陥っている」と言うが、その一方で、「科学技術という欲望を制御して人間の破局を防止する」という目的に対し「危険な未来が要求してくる決定」に対し、大多数にかかわるものは「民主主義的な手続き」では、なかなか決定できない。また、「現在の利益を重視するという側面を持つ民主主義」は、「責任ある断念」という「将来の政治の在り方の厳しさには」一時的には役には立たないと言う。[ヨナス, 1979：邦訳 257-263] つまり、民主主義は、一つの政治形態である限り、共同善とはいえない可能性をもっているのである。こうして、田中が指摘した、「教育と民主主義間の曖昧さ」は、民主主義を政治形態の一つと認めることで、その関係に一つの原則が見出されると考えられる。田中が、国家主義の否定が民主主義の肯定になると考えなかったのは、その原則に従い、カトリックにおいては、国家や政治が教育目的に優越しないことが認められるから

である。従って、国家や政治は、たとえそれが民主主義であったとしても、教育目的とは考えられないのである。

ここまで明らかにになったことから、田中の教育思想が、戦後の民主主義教育とは異なる立場に立っていることが考察される。次は、戦後の主流となった教育思想と田中の教育思想を対比させ、田中の教育思想の特質を考察する。

3. 田中耕太郎と戦後教育思想

田中は『教育基本法の理論』の執筆を有斐閣から1947年に依頼されるが、その後、多忙を極めたことと、教育基本法第1条を理解するためには、教育思想史の研究が必要かつ有益であると考え、それに時間を費やしたため、執筆に10年以上の歳月を要してしまったと記している。[田中：1961、序2] 本書は、このような田中の個人的な理由により、終戦から16年、教育基本法が制定されて14年が経った1961年に出版された。この時期に本書を出版するにあたり田中は、「私は『進歩的知識人』の支配する現在のわが知的風土の下で、本書がどのように迎えられるかを十分承知している」[田中：1961、序5]と述べている。田中は、戦前期より一貫してマクス主義を批判する立場に立っているため⁸、ここでいう「進歩的知識人」は、マルクス主義の立場に立つ知識人を指していると考えられる。田中を含む所謂オールド・リベラリストの教育思想と進歩的教育思想を対比させることは、「国家対教育運動」「文部省対日教組」の二項対立の図式に則り⁹、すでに語りつくされた議論かもしれない。しかし、カトリシズム思想という特殊な思想を持つ田中が、1961年に教育基本法の解説書として『教育基本法の理論』を出版した意味を問うことは、戦後、自明とされて現在に至る教育思想に、何らかの新しい視点を示すと考える。

田中が『教育基本法の理論』の執筆を依頼され、出版に至るまでの時期は「憲法・教育基本法によって示された新たな『理念』と目標が、1949年夏以降の『逆コース』と、1950年代の教育反動化によって空洞化され、60年代の能力主義政策によって教育の経済への従属化が進む」[貝塚、2008：64]初期の段階に当たっている。本節は、この時期に主流であった教育論と田中の教育論を対比させることにより、田中の教育目的論の性質を明らかにしていく。

まず、田中がこの時期の教育における問題点をいかに把握していたかを概観する。その際の田中の観点は、以下の二点にある。一点目は、道徳に関する問題点。もう一点は、教職員組合に関するものであるが、それらは共にマルクス主義的教育思想への批判として集約されていく。

3-1 道徳に関する田中耕太郎の主張

田中に限らず、所謂オールド・リベラリストたちが、教育勅語の擁護者であったことはよく知られている。特に田中は、教育勅語に示された道徳的価値が、自然法的道徳原理である普遍的な道徳原理であると認められるとして、その内容を肯定的に捉えていた¹⁰。しかしながら、戦後は、その教育勅語に示されていた道徳原理が、民主主義や平和主義の要請に適合しないものとして切り捨てられた。田中は、この状況が、教育者を含めた国民の多くに与えた影響を次のように捉える。国民は、教育勅語が失効されたことにより、「善悪・正不正といった価値が、時代の推移や敗戦というような社会的変動によって転換されるという不安を抱く」ことになり、更にそれは、

「国民における道德に関する相対主義的懷疑主義的態度として表われ」そして、相対主義的懷疑主義的態度は、「社会全体に思想的道德的空白をもたらし、特に道德の揺籃でなければならない家庭においては、道德教育は著しく困難となった」としている。更に、教育者におけるこの空白は、「教育者としての使命の自覚に動揺を与え、共産主義の浸透に格好の条件を供することになった」と述べている。〔田中、1961：305-311〕 田中は、教育勅語の失効が、戦後の道德に与えた影響をこのように捉えている。

一方、特設道德に反対していた長田新は、田中が憂う国民に蔓延している「思想的道德的空白」な状況について、政治家や行政官に「汚職、投獄、待合政治」が蔓延し、前途に希望が持てない国民が「競馬、競艇、競輪等の不健全な投機的な遊び」に耽っている例をあげ、現状において「道德頹廢の傾向」があることを認めている。〔長田、1958：101〕 長田は、「道德に関する限り、知ることは頗る易い。ところが行うのは頗る難い」〔長田、1957：42〕と述べ、「道德を行うことの困難さ」については、ペスタロッチの教育実践に倣い、生活そのものの中で道德－明治、大正昭和にかけての古い道德とは異なる新しい道德教育－を身につけ、社会科によって、「道德実践の社会的条件」を学習させるべきであると述べている。〔長田、1957：46〕 これは、勿論田中に対しての発言ではなく、当時の道德教科化への動きに対する反対意見として述べられたものである¹¹。更に長田は、このような「道德頹廢の原因」が、「学校で身につけた新道德を破壊してしまう未だ封建的な家庭の状況」と、「教師の待遇の悪さ、すし詰め学級を放置する日本の政治の冷淡さ」にあると言う。〔長田、1958：87〕

このように、「思想的道德的空白」または「道德が頹廢」している現状に対し、田中は「思想的道德的空白が社会の諸事情を引き起こしている」と言い、長田は「社会の諸事情が道德の頹廢を引き起こしている」と言っている。要するに二人は、同じ事象を全く正反対の視点から見ているというわけである。このような現象が現れるのは、両者における教育と国家の関係の捉え方の違いに、その根拠があると考えられる。長田は、「一般に国民の教育は国の在り方というよりは、むしろ国のあるべき在り方によって規定されなければならない。もしそうだとすれば、国民の道德教育もまた国のあるべき在り方によって規定されなければならない」〔長田、1958：88〕と述べる。そしてその国のあるべき在り方とは、まずは「独立国家である」こと、そして憲法並びに教育基本法に示された「平和国家」と「民主国家」となる。つまり、長田においては、国家がこれらの諸条件を満たすような努力をしていないから、道德の頹廢が起きているとの解釈がなされているわけである。一方田中においては、すでに述べたように、共通善の存在により、国家の存在が認められる。従って、道德が共通善であると認められれば、政治団体はそれをめざし、その実現のために国家は政治団体の道具になる。この原則に照らし合わせると、当時の状況は、教育勅語が失効されたことにより、共通善であるべき道德に対し国民は不信感を抱くようになった。それは、共通善としての道德に揺らぎが生じたことを意味し、そのために政治団体と国家の関係が機能しない状況に陥ったため、思想的道德的空白を生じさせたと、田中は解釈していると考えられる。

長田の解釈によれば、社会改革と教育を一体と捉えることに主眼をおいた教育目的がたてられるであろう。一方の田中は、長田とは異なり、教育から社会を変えていくことを問題としていた。そこからはどのような教育目的がたてられるのであろうか。この点について考察する前に、

田中が、戦後教育に対して問題があると考えていた、もう一点について考える。

3-2 教職員組合に関する田中耕太郎の主張

先述したように長田は、政治に対し教職員の待遇改善を求めている。二つ目の問題としてこの点を取り上げる。田中は、教職員組合の活動が、「政治団体たる観を呈してきた」ことに「警戒が必要だ」と述べている。[田中, 1961: 310] 田中は、「憲法と世界観を異にする特殊な政治的イデオロギー」の影響下－例えば、共産主義者やその同調者－にある民主主義や平和主義の内容には、「憲法で意味するところのその内容と全く異なるものへと変質してしまう」可能性があることを警戒していた。例えば、田中によれば、唯物史観の根本的原理は、個人の尊厳・人格・自由を否定し、階級闘争を主張することにある。つまり、「闘争を主張するかぎりにおいて、それは民主主義や平和主義とは全く相いれないものであり、共産主義者やその同調者が民主主義や平和主義を口にするのは、甚だしい矛盾である」と言う。[田中, 1961: 310] 田中は、「教職員組合は、このような共産主義のイデオロギーを基調とし、教職員の待遇改善の問題のみならず、制度問題に関しても熾烈な闘争を展開し、闘争の為には非合法な手段に訴えることも辞さず、教育内容を唯物史観的観点により解釈し教える存在として、教育の正常かつ健全な発達の途上において著しい障害になっている」と言う。[田中, 1961: 312] 田中は、マルキシズムを背景とする教育学に対して、「その唯物史観的傾向が、教育を法や政治、道徳、宗教と共に経済の上部構造と捉えるため、これらは下部構造である経済の変動によって決定されるものとみなされる。従って、教育も経済の反映となり、結果、教育はその自主性を欠くものになる¹²⁾」と批判するのである。[田中, 1961: 7]

このような田中の見解に対して、戦後の新教育、生産主義教育、コア・カリキュラム・生活綴り方教育等々の教育実践が、子どもの実情に目を向けた実践であったことは、まず確認されなければならない。小川太郎は「教師が、子どもの勉強のできない原因が、結局は貧困と労働にあり、学級のボスになっている子どもが有力者の子どもであることに問題を感じているとしたら、このまじめな教師は生活の現実と日本の問題に目を開きはじめている」[小川, 1955: 239]と述べている。このような子どもの生活環境と教育実態の相関は、今現在も社会問題として取り上げられており、それは、教育問題上の普遍的なテーマなのではないか。そうであれば、田中は、このような現実と向き合っていないと批判されるべきかもしれない。田中は、戦前、マルクス主義が「その科学的精確さにより青年学徒の興味を惹きつけ、被壓迫階級解放の為の福音」として、「社会的不正義に対する憤激と人道的精神に情熱を抱く者が、マルクス主義を奉ずるようになることは容易に理解できる」と述べている。[田中, 1937: 33] しかし、田中は、「法や道徳の普遍性を認める自然法思想上」、マルクス主義の「歴史主義及び階級主義の相対主義」を否定し、「カトリックの信仰」においては、「唯物史観の無神論」を否定する。また、「私有財産を認めない共産主義」は、「自然法上の制度」であると共に「カトリックにおいては子どもの教育の場である家族制度」を否定するもののだとして、一貫して反マルクス主義の態度を貫いてきた。[田中, 1957: pp.153-154] 田中は、マルクス主義を背景に持つ教育思想が、戦後の教育の主流になったことにより、教育が政治に従属し、教育の自主性が失われたことを受け入れることはできなかったのである。

4. 田中耕太郎の教育目的論

4-1 教育目的と「人格の完成」

田中の教育目的は、すでに明らかなように「人格の完成」である。田中は、「人格の完成」として、どのような「人格」を想定したのだろうか。

田中は、「教育の目的が人間形成にある」と繰り返し述べ、戦後の教育実践で重要視された「平和教育や民主教育」は、「素朴な概念に過ぎず、教育の目的とは認められない」と言う。[田中, 1961: 69] 「正しい個人教育の内容は、社会の構成員としてのあり方をも包含するが」、教育は、政治と切り離して観念するというのが、田中の基本的な立場である。従って、田中は、「平和的な人間や民主的な人間」つまり「政治的人間」は、「立派に形成された人間の属性にはかならない」と述べる。[田中, 1961: 69] つまり、「政治的人間」は、教育目的としての「人格の完成」の一部でしかない。この点については、本稿においてすでに述べた共通善の概念で説明し得ると考える。

このような田中の教育目的論は、教育が政治の道具となっていないので、宮寺の分類に従えば、「『教育自立論』型の教育目的」のように見える。

田中は、人格を「自然的人間」とは異なる観念であると言う。[田中, 1961: 79] また、人格は「人間が他の動物と異なって備えている品位ともいべきもの」だとも言う。[田中, 1961: 73] 更に、人格は「理性と自由の存在を前提とする。それは善悪正不正を識別し、自由意志によって善や正を選択し、悪や不正を排斥」し、「道徳的に行動する場合において、自由であり、自主的である」。そして、人格は「自由と自主性を本質とする」ので、従って「責任の概念と離るべからざる関係にある」と述べている。田中は、このように教育の目的としての完成された人格を「全一的な人間」と述べる。そして、「全一的な人間」は、「経験的な人間に求めることは不可能」であり、結局、「宗教的な世界観に求めるほかはない」と言うのである。[田中, 1961: 75-79]

田中は、「人格」に関するこのような解釈が、「他の理解を得られるとは思っていない」と言う。[田中, 1961: 89] 確かに、教育基本法に定められた教育の目的が、田中の宗教的な世界観で語られることには違和感を禁じ得ない。田中は、宗教的なものに人格概念を求めることについて、戦後の教育改革時に教育刷新委員会で、教育の目的として提示された「人間性の開発」と、自らが主張した「人格の完成」を比較し、「人格の完成」が教育の目的としていかに相応しいかを証明しようと試みている。[田中, 1961: 80] それによれば、人間性という語は、「人間の本能を連想させるような誤解を生じさせ」、開発という語は、「現実の人間に備わる能力や資質を発達させる意味」と理解される。従って、「人間性の開発」は、人間を理想に向かって「引き上げる」という意味が感じられない。その一方、「人格の完成」が「理想主義的」であることは否定できない。しかし、「人格の完成」が理想主義的であるからこそ教育の目的として、「全一的な人間」つまり「人間を超越する」ものを目標として設定することが可能となり、人間の理性をより高い目的に向かわせることを可能にするというのである。[田中, 1961: 80] そして田中は、「要するに教育の目的は人格の完成に集中する」と前置きをし「教育は結局個人の倫理化である」と結論付け、倫理化の内容を、「知的教育、国家公民教育の重要性の強調」とともに、「教育にお

ける道德の優位の原則を堅持する」ことにあると述べる。〔田中，1961：81-82〕つまり，田中の教育目的は，「個人の倫理化」であり，「人格の完成」は，「個人の倫理化」によって達成される教育目的だということになる。

さて、『教育基本法の理論』における田中の言説を追いながら，このように教育目的として「人格の完成」の考察を試みた。稲垣良典は，現代社会において「ペルソナ」を「人格」に置き換えることには不都合はないが，そもそも紀元2世紀にテルトゥリアヌスが「ペルソナ」を神学的用語として使用し始めた時，「ペルソナ」は専ら神と結びつけられていたと言う。〔稲垣，2009：3〕つまり「人格」の本来の意味は，神の存在を抜きにしては語り得なかったのである。このようなカトリシズム思想の本源的な部分にある「人格」概念を知るとは，田中の人格概念を理解する助けにはなるが，やはり，戦後の教育目的が，田中の宗教的な世界観により説明されることの違和感は，未だぬぐえない。しかし，そこにこそ田中の教育目的の特質が認められるのであれば，田中の宗教的世界観，即ちカトリシズムの観点から，今一度，田中の教育目的論を考察し，田中の教育目的論が，いかにしてマルキシズムを背景とする教育目的論を批判し得たかを明らかにし，田中の教育目的論の特質としたい。

4-2 田中の教育目的論の特質

田中が，教育の目的を「全一的な人間」を理想とする「個人の倫理化」にあるとしたことと，田中の現状認識を関係づけると，田中が憂いていた「思想的道德的空白」の社会では，田中が倫理化の内容として示した，「知的教育，国家公民教育」により，揺らいでいた道德は普遍性を取り戻すはずである。そして，それにより，倫理化を目指している個人は，思想的道德的空白を埋めるように倫理化されつつある－完成された人格が，経験の人間に求められない以上，倫理化が完成することはありえないと解釈される－存在となり，遂に，思想的道德的空白は社会から消滅することになる。つまりマルキシズムを背景とする教育学の教育目的論が，理想的な社会の構成者としての人間像を示したのに対し，田中の教育目的論は，個人の倫理化を目的とする。そして，田中は，倫理化の過程にある個人により，社会変革がもたらされると考えたのである。但し，社会変革がもたらされた社会は，政治形態には関わらない社会でなければならない。ここで示された田中の教育目的には，教育目的を社会や国家の未来と重ね合わせる「『教育立国論』的教育目的」の傾向がみられる。

では，「個人の倫理化」は，カトリシズム思想においてどのように説明されるだろうか。

田中は，「個人の倫理化」を実現する方法を次のように述べる。人間形成は「断片的な知識の蒐集や技能の修得」だけでは行えない。また，教育における「特定の政治的傾向の浸透は，その傾向によらず結局往年の誤謬を繰り返す」ことになる。そこで，「個人の倫理化」を目的とする教育は，「知的教育や，国家公民教育の重要性を強調すると共に，道德の一般的優位の原則を堅持しつつ，それが教育の特殊的部分的範囲以上のものではないことを認識し，道德が，教育全体において占める地位を明らかにし，全教育を有機的に構成しなければならない」。そして，この一連の過程は，「真のヒューマニズム」に立脚しない限り不可能であると，田中は述べる。〔田中，1961：82〕この「真のヒューマニズム」は，マリタンが『十全的ヒューマニズム』で描いた，「キリスト教原理に基づく現世的な政治体制」の「具体的歴史的な理想」に即して考察する

と、理解が可能になると考えられる。荒木によれば、「真のヒューマニズム」とは、啓蒙主義的な人間中心のヒューマニズムではなく、真のキリスト教ヒューマニズム、即ち「神中心的ヒューマニズム」を指している。[荒木, 2005: 155] 荒木は、マリタンが『十全のヒューマニズム』で、具体的・歴史的な理想を描くことで、フランスの青年たちに、「新たなキリスト教的政治社会への展望を提示した」と述べている。[荒木, 2005: 156] しかし、田中が、「個人の倫理化」のために、日本においてキリスト教的政治社会の実現を望んでいたとは考えにくい。そこで、マリタンが「神中心的のヒューマニズム」の前提として描いた、現世的な政治社会が持つべき基本的特徴をあげて考察してみる。荒木によれば、マリタンは、現世的な政治社会が持つべき基本的特徴として、「人格主義、共同体的、途上の」[荒木, 2005: 155] をあげている。そして、マリタンはこの基本的特徴を、次のように説明している。「共同体的」とは、「政治の目標が、物質的、道徳的共同善の算出にある」ことを意味する。「共同善」は、社会全体のある部分において、「個々人の利益に優越し、個々人はそれに秩序付けられる」。人間は、「人格であれば共同善に優越し、共同善は、人間が人格であるなら、人間の善、即ち人格の完成と精神的な自由の獲得に奉仕する」。「途上の」とは、「政治社会が、究極目的ではなく、『途上にある』人間の社会」だということを意味する。つまり、田中は、マリタンが示したこのような社会こそが、教育の目的である「個人の倫理化」に必要なと考えたのではなかっただろうか。そして、このような「個人の倫理化」の実現が、十全的ヒューマニズムの基礎となる政治社会を想定していたとすれば、やはり田中の教育目的論は、『教育立国論』型の教育目的」に分類されると考えられる。

では、最後に、稲垣良典に依拠して、カトリシズムにおける「倫理化」について考察する。

稲垣は、トマス・アクィナスによれば、「人間が共同体・社会を必要とし、社会の中で生きるのは、人間が精神的存在、すなわち人格として善い行為をなし、自らの完全性を追求していくため」であると述べる。[稲垣, 2009: 31] 共同善のために国家が存在するというマリタンの「道具論」的理論も、このトマスのことばを以て了解され得るであろう。そして、「人格が完全性を追求する、即ち人格の完成への道は、善悪正邪というような一般的な共同善を愛するような仕方、超越的共同善としての神を愛することにあるのである」と稲垣は言う。[稲垣, 2009: 32] 神を愛するとは、「自己よりも神を愛することである」が、「それは自己の存在の否定」を意味するものではない。それは「自己という存在の最も奥深くに存在する神を自己よりも愛すること」である。それは、つまり人間が、「自己の存在を真実に善いもの」として、自己を「完成へと向けて、更に愛すること」[稲垣, 2009: pp.35-36] を意味するのである。要するに「個人の倫理化」とは、神を超越的共同善とすることを認めただけで、神を愛するという精神的な行為においてなされるものであると解釈されるのである。

このように、田中が教育目的とする「個人の倫理化」は、神の存在と不可分なものである。従って、神の存在を認めない唯物史観的な世界観においては、このような「個人の倫理化」は起こりえないと考えられる。それゆえに、田中は、この立場に属する教育目的論を批判したのだと考える。

おわりに

本稿では、田中の教育目的論の基盤には、国家よりも上位に理念をおくカトリシズム思想の存在があったことが明らかになった。また、田中によって示された教育目的である「人格の完成」とは、神を愛する精神的な行為において実現される「個人の倫理化」を意味することが考察された。そしてこのような田中の教育目的論は、倫理化した個人によって、社会が変わるという枠組みの中にあった。それは、民主主義社会の実現を教育の目的とし、その結果、個人が変わるという枠組みの中にあった、戦後の教育目的論とは異なるものであった。

-
- 1 例えば、杉原誠四郎は、著書『教育基本法の成立－「人格の完成」をめぐる－』において、田中の「人格の完成」制定時の意図を理解可能なものとするために、田中が完成されるべき「人格」として想定したカトリック的な要素を排除することを試みている。その際、人格教育学を提示し、双方が「人間の理性」に絶対的な信頼を置いていることにその理由を求めている。[杉原、2003：54-55]
 - 2 荒木慎一郎は、論稿「田中耕太郎の教育目的観成立に与えたジャック・マリタンの影響」において、田中の人格論をカトリシズムの観点から明らかにしている。荒木によれば、田中の人格論は無教会主義からカトリックに改宗直後を第一段階とし、『法律学概論』を書いた頃（1930年）を第二段階、そして、ジャック・マリタンの人格論との出会いによって、自らの自然法論の立場と一致する人格主義の存在を意識するに至ったという。[荒木、2012：139-141] また、田中の人格概念において、特に人格と個性を区別した点に、マリタンの影響が見られると述べている。[荒木、2005：iv] 荒木はカトリックの立場から、田中の思想が宗教的インスピレーションを基盤にするか否かで、その思想の是非を問うのであれば、現代の日本社会でも共有されている人権尊重の思想も、それがキリスト教との関連故に否定されるものとなるであろうと述べ、田中の思想研究には、カトリック的な視点が重要であることをしめしている。[荒木、2012：97]
 - 3 例えば、山崎高哉は、教育基本法第1条に規定された教育の究極目的としての「人格の完成」は、あまりにも高度に抽象化された、一般的・包括的な教育目標だと思われるとする。それは、戦後の教育実践を基本的に方向づけたものとしての意義を軽視してはならないが、今日においては現実との間に大きな乖離があり、もはや教育実践を動かす力になっているとはいいたいと述べている。[山崎：6]
 - 4 半澤孝磨は、田中以外に岩下壮一（1889～1940）、吉光義彦（1904～1945）、戸塚文卿（1892～1939）を代表的なカトリシズムの思想家としてあげる。が、田中以外の3人は、いずれも早くこの世を去り、戦後まで生きることはなかった。[半澤：3]
 - 5 田中は自然法について多くの論考を残している。代表的なものとしては『世界法の理論』12.3巻（春秋社、1932～1934）『法律学概論』（学生社、1953）『法哲学－自然法－』（春秋社、1966）等がある。
 - 6 ジャック・マリタン（1882～1973） フランスの哲学者。ネオトミズムの代表者の一人。青年期を過ごしたソルボンヌ大学において、「真の知識と正しい行為の原理」を見出すことを期待するが、当時の教師たちは、このようなマリタンの知的欲求に対し自然科学的な実証主義に基づいて、叡智を軽蔑する教師であった。この状況に失望するマリタンだったが、詩人のシャルル・ペギーの勧めでアンリ・ベルグソンの講義に出ることにより、形而上学に開眼し、真理探究への道を開いた。しかし一方で、マリタンは、ベルグソンの哲学が懐疑主義的傾向には脆いことを批判する。更に真理探究への道を開いたのは、カトリックに改宗した後に没頭するトマス・アクィナス研究においてであった。マリタンは、トマスの神学・哲学を理解するうえでは、超自然的な助けを必要とするとして、祈りと研究を統合する必要性を強調し、トミスト研究サークルを設立した。そこには宗派や人種を

越えた人々が集い、田中の師でもある岩下壮一、吉光義彦が参加した記録があり、日本のカトリシズムの思想家に与えた影響は大きい。田中もサークルに参加したかは不明であるが、1936年にパリ郊外のマリタンの私宅を訪れたと記している。[荒木、2005：139－167] マリタンからの田中への影響については注3を参照。更に、田中は論稿「ジャック・マリタンの政治哲学」において、マリタンの哲学、神学、文化に関する緒論述の思想の統合性と深遠さに驚嘆を禁じ得なかったと述べている。[田中、1954、168]

- 7 共通善（common good）と同意。カトリック社会思想における共通善とは、個人によって所有される善ではなく、すべての人に対して開かれた、普遍的な善を第一の内容とする。それはプラトンやアリストテレス以来、人間の社会生活の理念とされてきた「善く生きること」を可能にさせ、また推進させるような社会的条件の総体であると言える。[稲垣、1971：135-136]
- 8 田中のマルクス主義批判の根本には、マルクス主義が本来は経済理論であるにもかかわらず、無神論を主張し、私有財産を認めない点が、カトリックと対立するという宗教感的な感情がある。[田中、1937：46]
- 9 貝塚茂樹は、従来のこの対立図式が現在ではすでに破綻したものになりつつあるとしている。貝塚茂樹著『戦後教育は変わるのか－「思考停止」からの脱却をめざして－』（学術出版会、2008）を参照されたい。
- 10 田中は、教育勅語を全面的に肯定する立場にはなかった。田中は、教育勅語が、神格化された天皇の名によって指示されたことに問題があったと述べている。教育勅語の内容は、あくまでも自然法上の道徳原理と一致するものであり、自然法を認める立場に立つ田中においては、それは、天皇即ち国家によって提示される故に正しいのではなく、その実念論的立場において正しいのだと主張する。この主張に従えば、教育基本法において、教育目的を規定すること自体に矛盾があることになる。その点について田中は、「国家が法律を以て間然することのない教育も目的を明示することは不可能に近いと考えるものである。教育基本法も第1条と第2条は前文的なものとし、第3条から始まるものとする方がよかったのではあるまいか。法が教育の目的や方針に立ち入ったのは、過去において教育勅語が教育の目的を宣明する法規範の性質を帯びていた結果として、それに代わるべきものを制定し以て教育者の拠りどころを与える趣旨に出ていた」と述べている。[田中、1961：15]
- 11 田中は、修身科の欠陥は十分認めるとしたうえで、正しい世界観に基づく教育哲学を必要とする道徳教育を振興しなければならないと言う。[田中、1961：311]
- 12 この点について勝野尚之は、著書『教育基本法の立法思想－田中耕太郎の教育改革思想研究－』において、田中の教育改革思想研究こそが、教育基本法の立法思想研究の核心に位置する研究であると述べる一方で [勝野：iii]、田中が「教師＝労働者」論を決定的な誤りだとして退け、「教員組合的な教育論」を否定する立場に立っている点を批判し、1950年代から1960年代初めにかけてが戦後教育改革の反動的再改革の第一期に当たることを思うとき、そうした反動的再改革が本書の教育思想に多くのマイナスの影響を与えたことは、いかにしても否定できないとして、『教育基本法の理論』が、当初の予定通り1950年代に出版されていれば、相当内容の違った、より優れた教育基本法の解説書となっただろうと述べている。[勝野：542]

<引用文献>

- 荒木慎一郎『「十全的ヒューマニズム」と『認識と諸段階』』『岐路に立つ教育』（九州大学、2055）
- 荒木慎一郎『田中耕太郎の教育目的観成立に与えた ジャック・マリタンの影響』『カトリック社会福祉研究』第12号（長崎純心大学、2012）
- 半沢孝麿『近代日本のカトリシズム 思想史的考察』（みすず書房、1993、）
- 稲垣良典『現代カトリシズムの思想』（岩波書店、1971）
- 稲垣良典『人格 パルソナの哲学』（創文社、2009）
- 石山脩平「コア・カリキュラムへの必然性」『カリキュラム』創刊号（日本生活教育連盟、1949、1）
- Jonas, Hans *Das Prinzip Verantwortung*
Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation
- 加藤尚武監訳『責任という原理 科学技術文明の為の倫理学の試み』（東信堂、2000）

- 貝塚茂樹『戦後教育は変わるのか「思考停止」からの脱却をめざして』（日本図書センター，2008）
- 勝野尚之『教育基本法の立法指導－田中耕太郎の教育改革思想研究』（法律文化社，1989）
- 小谷由美「田中耕太郎における自然法思想と人格概念」『カトリック教育研究』第28号（日本カトリック教育学会，2011，8）
- 小谷由美「田中耕太郎における国家と道徳－自然法思想における国家と道徳の関係－」『道徳と教育』第57巻 No.331（日本道徳教育学会，2013，3）
- Maritan, Jacques. *Man and the State* University of Chicago, 1951
- 久保正幡，稲垣良典訳『人間と国家』（創文社，1962）
- 宮寺晃夫「教育のめざすもの－現代社会における教育目的の構造－」『教育と教育観』（文教書院，1990）
- 宮寺晃夫『リベラリズムの教育哲学』（勁草社，2000）
- 宮原誠一「生産主義教育論」『中央公論』64（10）（中央公論社，1949）
- 宮原誠一『宮原誠一教育論集』（国土社，1976）
- 小川太郎『日本教育の構造』（国土社，1955）
- 長田新「修身科特設を批判す」『世界』143号（岩波書店，57，11）
- 長田新「道徳教育の盲点を衝く」『世界』146号（岩波書店，58，2）
- 杉原誠四郎『教育基本法の成立－「人格の完成」をめぐる改訂版』（文化書房博文館，2003）
- 田中耕太郎『教育基本法の理論』（有斐閣，1961）
- 田中耕太郎『教育と権威』（岩波，1946）
- 田中耕太郎『教育と政治』（好学社刊，1946）
- 田中耕太郎『教養と文化の基礎』（岩波，1937）
- 田中耕太郎『法哲学 自然法』（春秋社，1966）
- 田中耕太郎『増補 法と宗教と社会生活』（春秋社，1957）
- 田中耕太郎『法哲学 概論』（学生社，1953）
- 上野正道『学校の公共性と民主主義 デューイの美的経験論』（東京大学出版会，2010）
- 山崎高哉「価値多元社会における教育の目的」『教育学研究』64巻3号（日本教育学会，1997，9）